

Misslingende Verankerungsversuche

Eine Replik zum Verhältnis von Analyse und Modell im Beitrag „Wie Schulpraxis professionell reflektieren?“

Sascha Kabel

1. Analyse und Modellbildung: Erste Verhältnisfragen

Mit dem Beitrag „Wie Schulpraxis professionell reflektieren? Überlegungen zu einem Reflexionsmodell auf Basis der Analyse des Praktikumsdokumentes der Studentin N.B.“ möchten Michael Meier und Tina Kreische „Momenten der Reflexion in pädagogischen Praktikumsberichten“ (Meier & Kreische 2021, S. 2) nachspüren und praktische Schlüsse auf Basis der Beschäftigung mit diesen ziehen. Vorgelegt wird ein Modell der Lehrerbildung in Praxisphasen, genauer ein Konzept, wie diese gelingen kann. Interessant ist, dass mit dem Verweis auf den Anspruch von datum&diskurs, „die empirische Wirklichkeit zum Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“ (zit. nach. Ebd., S. 1) zu nehmen, das vorgeschlagene Modell mit der Analyse des Datums#1 verbunden wird, was die Frage nach dem Verhältnis von Analyse und Modellbildung aufwirft. Erste Überlegungen zur Frage des Verhältnisses von Analyse und Modell lassen sich anhand der Unterüberschrift anstellen. Diese verweist auf eine Kopplung dergestalt, dass „Überlegungen zu X“ (das vorgeschlagene Modell) „auf Basis der Analyse“ von Datum#1 erfolgten. Bereits hier lässt sich die These aufstellen, dass das Modell nicht als Theoriebildung der Analyse anzusehen ist, sondern die Autor*innen gleichsam inspiriert durch die Analyse des Datums das vorgeschlagene Modell entworfen haben. Damit läge eine Kopplung über ein Narrativ vor, nicht durch eine Argumentation: Angeregt durch X, habe ich mich mit Y befasst.¹

Für die Autor*innen scheint „die“ Grounded Theory Methodology leitend gewesen zu sein (vgl. ebd., S. 3). Ohne sich in deren Ausdifferenzierung genauer zu verorten und darzulegen, inwiefern ein iterativer Forschungsprozess durchgeführt wurde, muss der Verweis auf das Grundlagenwerk von Glaser & Strauss als Orientierung an grundlegenden Prinzipien verstanden werden, womit eine empirisch begründete, „gegenstandsverankerte“ („grounded“) Theoriebildung zu erwarten wäre (vgl. Dallmann 2019, S. 951/ Hunger & Müller 2016): „Mittels einer (methodischen) Orientierung an der Grounded Theory soll eine aus den Daten generierte und somit in den Daten begründete

¹ Nicht soll damit Inspiration als konstitutive Voraussetzung für Forschung problematisiert werden. Verabsolutierte man diese Voraussetzung jedoch und nähme sie fürs Ganze, zöge man jedwedem Diskurs den Boden unter den Füßen weg, da mit Verweis auf subjektive Inspiration als Ursprung der Dinge diese der Kritik entzogen würden.

Theorie entstehen, welche neues theoretisches Wissen über die soziale Wirklichkeit präsentiert“ (Hunger & Müller 2016, S. 260).

Genauer soll daher geschaut werden, wie die Datumsanalyse und das vorgestellte Professionalisierungsmodell im Beitrag von Meier und Kreische miteinander ins Verhältnis gesetzt werden, inwiefern das Modell als empirisch „verankert“ gelten kann. Wird dieser Anspruch gar nicht erhoben, könnte Beliebiges als durch eine Datumsanalyse inspirierte Überlegung angeführt werden (die Analyse des Datums wäre dabei überflüssig).

Der Beitrag von Meier und Kreische spürt zunächst in vier Kapiteln (2 bis 4) „der Reflexionslogik des Datums“ nach, wobei geschaut wird, was (und was nicht) der Studentin zum Gegenstand einer Reflexion wird. Im zweiten Teil des Beitrags wird dann das Modell „pädagogischer Praxisreflexion“ vorgestellt, mit dem pädagogisches Handeln anhand von Leitfragen durch einen Ist-Soll-Abgleich, der Bestimmung des Verhältnisses von pädagogischen Zielen (Soll) und Intendierten und nicht intendierten Wirkungen (Ist), reflektiert werden soll (vgl. Meier & Kreische 2021, S. 24). Meine Replik widmet sich nur am Rande dem Modell selbst und fokussiert, wie eingangs erwähnt auf die Frage nach der Verzahnung von Modell und Analyse des Datums. Schwerpunktmäßig arbeite ich mich daher am ersten Teil des Beitrags von Meier und Kreische ab, da hier erkennbar werden müsste, ob und wenn ja, inwiefern das Modell an die Datumsanalyse rückgebunden wird bzw. als aus dieser resultierend gelten kann.

2. Verankerungsprobleme

Die Untersuchung der Reflexionslogik der Studentin im Praktikumsbericht schmiegt sich den von der Studentin gebildeten Phasen „Vorfreude und Empathie“, „Ernüchterung“ und „Resignation“ an, wenn Meier und Kreische „Handeln und Reflexion“ jeder der von der Studentin bestimmten Phase in je einem Kapitel des Beitrags bestimmen möchten.

Zunächst folgt die Analyse stark der Auslegung von Bräu, die zugefügten Problematisierungen hinsichtlich *erschwerter effektiver Zeitnutzung* und die *Verletzung der Regel, die SchülerInnen über den Unterrichtsverlauf zu informieren* (vgl. ebd., S. 4) zeugen von einer evaluativen Befassung mit dem im Datum geschilderten Unterricht, da externe Messkriterien (Vorstellungen guten Unterrichts nach Meyer, Helmke und anderen) an die Empirie angelegt werden, um diese zu problematisieren. Wird es dadurch schwierig, die Erschließung des Materials weiter voranzutreiben,² da der Fall lediglich normativ vermessen wird, so soll hier der Fokus auf die von Meier und Kreische primär verfolgte Frage der Reflexionslogik gelegt werden. Die Autor*innen stolpern über den bloßen Bericht der Studentin von der Hilfestellung der Lehrperson in der Prüfungssituation und fragen, weshalb die Situation von der Studentin im Bericht nicht reflektiert wird (vgl. ebd., S. 5), weshalb „die

² Auch die angebotene „erweiterte Lesart“ zu Bräu, dass ggf. erst mit Ankündigung der Restzeit der Ernstcharakter der Prüfung für die Schüler*innen erkennbar wird, scheint mir die Deutung Bräus nicht zu verschieben (vgl. Meier & Kreische 2021, S. 6).

Studentin mitvollzogene Praxen nicht reflektiert [...] obgleich sie [...] als diskussionswürdig anzusehen wären“ (ebd. S. 9). Es deutet sich damit ein Umgang mit dem Datum an, welcher seine Gestalt unterläuft: Die für den universitären Praktikumsbericht komponierte Erzählung in tagebuchartigem Stil wird als Sammlung von Tagebucheinträgen aufgefasst. Es wird versucht zu schauen, wann, was, weshalb zum Gegenstand einer Reflexion wird (oder eben nicht). Bereits die von der Studentin gewählte Überschrift „Vorfreude und Empathie“ (statt „erster Praktikumstag“ o.ä.) verweist jedoch auf eine Dramaturgie der Berichtselemente (s.u.) und einen (Reflexions-?) Gegenstand jenseits der beobachteten Unterrichtspraxis (mit der Überschrift „die Vergleichsarbeit“ würde die beobachtete Praxis als Gegenstand angekündigt). Stärker fällt dies ins Auge, wenn man die auch von Meier und Kreische zitierte Passage aus dem Praktikumsbericht hinzuzieht, in der die Studentin eine erste Bilanz zieht: „Ich war begeistert...“ (zit. nach ebd., S. 8). Die Erzählung der Studentin wechselt hier vom Präsens ins Präteritum, nicht nur formal wird so ersichtlich, dass es sich um eine komponierte (oder später überarbeitete) Erzählung handelt, in der sich das Verpuffen der Begeisterung bereits ankündigt. Was für die Autor*innen „erstaunlich“ ist (ebd. S. 9), ist in der Logik des Falls zunächst erwartbar: Die vermeintliche habituelle Passung von Studentin und Lehrperson soll illustriert werden (wie Amling in seinem Essay argumentiert (vgl. Amling 2019)). Dazu dient der erste Baustein der Erzählung und verweist auf die Gesamtdramaturgie als Ankündigung der Enttäuschung der zunächst gehegten Hoffnung („fühlte mich am richtigen Platz“ (B. 2005, S. 2)). Die Identifikation von Studentin und Lehrperson jenseits der Berufsrolle (Entsprechung in der „Lebenseinstellung“) verweist auf die Reflexion der Beziehung der Studentin zu ihrer Mentorin, welche Kaja Kunze als enttäuschte Liebesbeziehung rekonstruiert hat. Für die Studentin ist der zentrale Reflexionsgegenstand jedenfalls nicht die pädagogische Praxis der Mentorin. Dies wird von Meier und Kreische auch gesehen, wenn sie in der „Imago der Studentin“ die Lehrperson als Abarbeitungsobjekt „unabhängig von Handlungs- und Berufswahlreflexion“ sehen (Meier & Kreisch 2021, S. 9). Diese Einsicht in den Fall mündet dennoch in das bereits erwähnte Erstaunen über die ausbleibende Reflexion. Künstlich wird so eine erste Rückbindung des vorzuschlagenden Modells an den Fall versucht, da aus Sicht des Falls die ausbleibende Reflexion der pädagogischen Praxis anhand vorliegender Deutungen plausibel gemacht werden kann: Die Studentin übersieht das Problem nicht, sie interessiert sich gar nicht für dieses.

Einen stärkeren Fingerzeig auf die Fundierung des später vorgestellten Reflexionsmodells gibt ein Einschub auf Seite fünf. Die Autor*innen legen ihr Verständnis von *Reflexion* dar. Diese wird primär in Praxisproblembewältigungsfragen situiert, wozu Fraefel als Gewährsmann fungiert. Mit Verweis auf ein psychologisches Wörterbuch wird das Bestehen einer Ist-Soll-Differenz als Voraussetzung für Reflexion angeführt. Erkennbar wird, dass mit dieser ersten theoretischen Verortung stärker an Konzepte der Pädagogischen Psychologie angeschlossen wird. Dies ist deshalb bedeutsam, weil damit auch Fragen des Professionalisierungsverständnisses anhängig sind. Der zunächst unvermittelt erscheinende Begriffsdefinitionseinschub wird über eine gedankenexperimentelle Entfaltung möglicher Ist-Soll-Differenzen in der im Praktikumsbericht geschilderten Leistungsüberprüfung an die Analyse zu koppeln versucht: Einzelarbeit könnte demnach etwa als Soll-Norm angesehen werden, Hilfestellungen wären als Ist-Zustand eine Verletzung der Soll-Norm (vgl. ebd. S. 5).

Dass damit nicht die Reflexionslogik der Studentin bestimmt wird, ist nach den o.g. Hinweisen zum Fall ~~wohl~~ offenkundig. Das Gedankenexperiment erfolgt jenseits der Analyse und jenseits der Logik des Falls und erscheint daher als künstlich an die Empirie herangetragen und nicht mit dieser vermittelt. Die Art und Weise des Zugriffs auf die Empirie über das draufgelegte Ist-Soll-Modell lässt sich zudem als Trivialisierung problematisieren. Schließen die Autor*innen an anderer Stelle mit Verweisen auf Oevermann und Helsper an kasuistisch-hermeneutische Ansätze an, wenn etwa auf das Spannungsfeld von Besonderem und Allgemeinem hingewiesen wird, welches sich am Fall zeigt (vgl. ebd. S. 3), so steht die im Ist-Soll-Abgleich angezeigte Perspektive auf Lehrerhandeln als individualpsychologisches Modell in starker Spannung zu dieser Perspektive. Die Annahme der Professionalisierungsbedürftigkeit von Lehrerhandeln (im Professionsverständnis nach Oevermann und Helsper) steht und fällt mit der Idee, Lehrerhandeln als nicht standardisierbare, nicht technisch lösbare Fallarbeit zu verstehen. Der Zugriff auf Lehrerhandeln über Ist-Soll-Differenzen hebt genau diese Idee insofern aus, als der Ist-Soll-Abgleich als Technologieersatztechnologie (Luhmann) zu fungieren scheint. Der Komplexität der Sozialität wird durch ein psychologisches Tool begegnet, welches Handeln durch Ist-Soll-Abgleiche ermöglichen soll. Mit Strukturproblemen muss man sich dann nicht mehr auseinandersetzen, überhaupt gerät ein wissenschaftlich orientiertes Lehramtsstudium (in dem der analysierte Praktikumsbericht angefertigt wurde) unter Legitimationsdruck.

Im Folgekapitel wird sich der Episode im Praktikumsbericht gewidmet, in der die Studentin einer rassistischen Klassifizierung einer Schülerin durch die Lehrperson folgt und sie dadurch ggf. unbegründet in einem Konfliktfall als Schuldige bestimmt. Noch einmal stärker zeigt sich hier das Unterlaufen der dramaturgischen Gesamtgestalt des Praktikumsberichts, wenn die erzählte Zeit für bare Münze genommen wird und Reflexionsprozesse der Studentin zeitlich verortet werden: „Die Studentin sucht im Nachgang der Situation nach Gründen für die Diskrepanzerfahrung...“ (ebd. S. 12), „...der Schock der Studentin“ tritt „ab dem Zeitpunkt“ auf, „als sie sich mit ihrem Handeln als ursächlich für die Diskrepanz von pädagogischer Intention (Soll) und Wirkung (Ist) annimmt“ (ebd.). Dabei folgen die Autor*innen den Dramatisierungsfiguren der Studentin und bestimmen diese als Reflexionsursache. Die psychologische Drift wird weiter befeuert, wenn, zwar als Spekulation markiert, dennoch genannt, der Schockzustand als „mit negativer emotionaler Valenz“ einhergehend bezeichnet wird (ebd., S. 10). Damit laufen daran anknüpfende Professionalisierungsüberlegungen Gefahr, man müsse emotionale Betroffenheit generieren, um Professionalisierungsprozesse zu befördern. (was auf Seite 12 von den Autor*innen selbst problematisiert wird). Es wiederholt sich dabei und an weiteren Passagen die Vermischung von Fallanalyse unter Rekurs auf bereits vorliegende Essays zum Fall und der Versuch, die Analyse mit für das später vorzustellende Handlungsmodell relevanten Vorstellungen anzureichern. Interessant ist etwa, dass aus der Unpassung der Lebenseinstellungen im bereits angeführten Zitat nun eine Diskrepanz von „pädagogischer Intention (Soll)“ und einer Wirkung wird (vgl. ebd., S. 12). Der Studentin wird dadurch eine Orientierung an pädagogischen Normen untergejubelt, die Bezugnahme auf Amling dadurch unbegründet zurückgenommen (s.o.). Auch weitere Verzahnungsversuche gelingen nicht: „Zieht man zur Interpretation dieser Situation ein Handlungsmodell heran, so folgt einer Ist-Soll-Diskrepanz eine korrigierende Handlung,

die die Auflösung der Diskrepanz zum Ziel hat: Gemäß des TOTE-Modells von George A. Miller, Eugene Galanter und Karl H. Pribram (1960) laufen Denk- und Handlungsprozesse in verschiedenen Phasen ab: Test-Operate-Test-Exit (vgl. Miller, Galanter & Pribram 1960)“ (ebd., S. 11). Inwiefern dieses Modell die Reflexionslogik der Studentin (besser?) zu fassen bekommen soll, wird nicht erläutert. Eine Anwendung auf den Fall könnte zunächst zur Bestimmung von Handlung A, der anschließenden Operation, der folgenden Handlung B etc. führen, wodurch fraglich wird, wie dies zur Erhellung der Reflexionslogik beitragen soll. Die Antwort auf die von den Autor*innen gestellte Frage: „Was zeigt dieses Handlungsmodell mit Blick auf das beschriebene Verhalten der Studentin?“ (ebd.) weicht nach dem ersten Satz von einer Bestimmung der Teilschritte ab. Mit erneuten Verweisen auf strukturtheoretisch und interaktionstheoretisch orientierte Perspektiven, der Bestimmung von „latenten Krisenerfahrungen“, dem Verweis auf „Bewährungsdynamiken“ und die Relevanz der Einbettung des Geschehens in eine soziale Interaktion (Gebundenheit an Anschlussfähigkeit an die Erwartung des Gegenübers) (vgl. ebd.) werden Referenzen in der „Anwendung“ des Modells am Fall bemüht, die es sprengen. Die bemühten Anleihen folgen völlig anderen gegenstandstheoretischen Vorstellungen sozialen Handelns und sozialer Praxis als das individualpsychologisch anmutende Test-Operate-Test-Exit-Modell. Die beanspruchte Demonstration der Anwendung des Modells am Fall erfolgt daher nicht, da das Handeln der Studentin mit Anleihen außerhalb des zu prüfenden und mit diesem nicht vermittelbaren Modell gedeutet wird. Es handelt sich daher um eine Scheinvermittlung von Fallanalyse und psychologischem Handlungsmodell, bei der sich die zuvor bestimmten Inkonsistenzprobleme wiederholen.

Im vierten Kapitel wird ein Zwischenfazit zu ziehen versucht (vgl. ebd. S. 15). Dabei wiederholt sich zunächst die Anlehnung an Amling (in 1.) und erneut folgt die Abstoßung von dieser Deutung, wenn (in 2.) von „pädagogischer Mimikry“ etc. gesprochen wird, die für die Studentin irrelevante pädagogische Dimension also erneut ins Boot zu holen versucht wird. Auch hier wird so gegen den Fall gearbeitet, um das Modell pädagogischer Praxisreflexion vorzubereiten. Gerade die ersten drei Punkte verdoppeln primär die Logik des Falls, da die Autor*innen des Beitrags sich (wie die Studentin im Bericht) primär an der Mentorin als Professionalisierungsinstanz abarbeiten – die Rahmung des Falls, dass es sich um einen Praktikumsbericht für ein Hochschulseminar handelt, scheint keine Rolle zu spielen. Es folgen Allgemeinplätze, die in ihrer Allgemeinheit (auch) jenseits des Falls gelten und unstrittig sein dürften (3., 4. und 8.). Die angeführte Problematik der Professionalisierung qua Emotionalisierung erfährt in Punkt 5 ein Revival.

Relevanter für die Verhältnisfrage ist der folgende Textabschnitt („Problematische Praxis und professionelle Reflexion“) (vgl. ebd., S. 16ff). Auffällig ist, dass auch hier die universitäre Rahmung des Falls aus dem Blick gerät, wenn die Frage verfolgt wird, „ob und wie sich eine Professionalisierung einer pädagogischen Handlungspraxis auch unter problematischen Bedingungen erzeugen ließe“ (ebd., S. 17). Angestrebt wird dadurch faktisch eine Aushebelung der Universität als möglicher Professionalisierungsinstanz, da schon zu Studiumsbeginn adäquates pädagogisches Handeln angestrebt wird. Zudem soll auch die Orientierung an Mentor*innen umgangen werden, da auch

diese, wie im Fall der Studentin, eine „problematische Bedingung“ sein können. Ein mögliches Verstehen der in der Praxis vorliegenden „problematischen Bedingungen“ umgehend, so könnte man zugespitzt formulieren, gilt es, unmittelbar professionell handlungsfähig zu werden. Verfolgt wird damit die Idee einer Art Spontanprofessionalisierung im Kontrast zu langwierigen und mühsamen Professionalisierungsprozessen (welche diese faktisch als überflüssig erscheinen lassen). Dass dies keine unzulässige Übertreibung ist, kann am Text gezeigt werden, denn in der Tat, wird für die voraussetzungsvolle kasuistische Arbeit eine schneller wirkende Alternative gesucht:

„Studierende des Lehramtes müssen sich aber bereits zu Beginn ihres Studiums in zahlreichen Orientierungs- und Fachpraktika handelnd und reflektierend bewähren, so dass beispielsweise eine kasuistische Reflexionspraxis zwar als eine wünschenswerte Reflexionspraxis, nicht aber unter den vorherrschenden universitären und praktischen Strukturbedingungen als theoretisch naheliegende Lösung des hier aufgeworfenen Problems erscheinen kann“ (ebd., S. 18).

Die weitgehende Abblendung der Rahmung des Praktikums wird nun virulent: Nicht wird die universitäre Praxisphase als mögliches Professionalisierungselement in seinen Chancen und Grenzen befragt, das zu bearbeitende Problem ist die mit Praxisphasen einhergehende Praxiszumutung, da aus Sicht der Autor*innen Studierende in Praxisphasen unter gleichem Bewährungsdruck stehen wie „fertige“ Lehrpersonen. Statt daraus den Schluss zu ziehen, Studierende höchstens als Hospitant*innen in Praxisphasen zu schicken, um sie vor den genannten Zumutungen zu schützen, wird die umgekehrte Forderung aufgestellt, man sollte direkt in der Lage sein, professionell zu handeln: „Somit ist eine Alternative anzustreben, die Studierende gerade auch dann zu einer professionellen Praxisreflexion verhelfen könnte, wenn sich ihre Einsozialisation in die pädagogische Praxis unter problematischen Bedingungen ausgestaltet“ (ebd., S. 17). Dem Medizinstudenten wird (zu seinem und zum Schutz der Patienten) nicht die Herz-OP im ersten Semester untersagt, er soll diese schon zu Studienbeginn professionell durchführen können. Das Beispiel soll noch einmal verdeutlichen, dass dem Ruf nach alternativer Professionalisierung die Durchstreichung einer Professionalisierungsnotwendigkeit eingeschrieben ist (die Rede von einer „Abkürzungsstrategie“ unterstreicht das (ebd. S. 19). Da, wie erwähnt, das Modell selbst nicht im Zentrum der Replik stehen soll, sondern die Frage nach der Verzahnung von Fallanalyse und Modellbildung verfolgt wird, reicht es hier festzustellen, dass sich bereits im ersten Analyseteil bestimmte Verzahnungsprobleme wiederholen und verschärfen. Abschließend sei die misslingende Verzahnung von Analyse und Modellbildung noch einmal pointiert.

3. Modellbildungen gegen die Logik des Falls: Misslingende Verankerungsversuche

Anhand des Datums möchten die Autor*innen u.a. zeigen, dass das Modell einer „pädagogischen Meister*innenlehre“ für „schulpraktische Professionalisierungsprozesse“ ungünstig sein kann, da

sich die Mentorin im Fall als „problematische Bedingung“ erweist (ebd., S. 3). Irritierend ist, dass die faktisch konfligierend zur Orientierung der Studentin stehende Rahmung des Datums weitgehend abgeblendet bleibt. Das Datum selbst ist in einem Professionalisierungsprozess universitärer Lehrerbildung angesiedelt, der Praktikumsbericht ist kein Tagebuch aus einem freiwillig absolvierten Schulpraktikum. Das tagebuchartig wirkende Datum wird zwar von den Autor*innen auch als Praktikumsbericht bezeichnet, jedoch weitgehend so ausgelegt, als handle es sich tatsächlich um ein Tagebuch, wodurch die Gesamtdramaturgie nicht adäquat in den Blick gerät und gegen die Logik des Datums versucht wird Situations-Reflexions-Zusammenhänge in der erzählten Abfolge der Beobachtungen der Studentin zu bestimmen. Es handelt sich jedoch nicht um einzelne Episoden, welche jeweils einer Reflexion zugeführt werden (oder eben nicht), sondern um eine größere Erzählung, die im „Bruch“ mit der Mentorin gipfelt. Dies wird einerseits unter Rekurs auf vorliegende Essays auch betont, andererseits werden Brücken zum Reflexionsmodell zu bauen versucht, indem die Reflexionsprobleme der Studentin als pädagogische Handlungsprobleme eingestuft werden, ohne dass dies in der Sache gezeigt wird. Der Text gerät dadurch in Widersprüche (Annäherungen an und zugleich Abstoßungen von Amlings Deutung, s.o.), welche als misslingende Verankerungsversuche des vorzustellenden Modells zu deuten sind, da die Ebene pädagogischer Professionalisierung der Studentin untergeschoben wird. Auch die Einschübe zu Ist-Soll-Differenzen und weitere psychologisch fundierte Perspektiven auf Handeln erweisen sich als misslingende Verzahnungsversuche von Modell und Datumsanalyse, da die Modelle nicht zur Erschließung des Falls genutzt werden, sondern faktisch in Spannung dazu stehende, da strukturtheoretisch orientierte Handlungs- und Professionalisierungsvorstellungen in Anschlag gebracht werden, welche mit dem Modell nicht vermittelbar sind.

Wieso der Studentin die als problematisch erachtete Praxis nicht problematisch erscheint, ist in der Tat eine lohnenswerte Frage. Der Fall verweist auf die bekannte Problematik, dass „schulische Normalität“ meist unhinterfragt bleibt und emotional „unterm Radar“ fliegt. Der Studentin erscheint die Praxis der Mentorin zunächst als schulische Normalität, weshalb sie nicht reflexiv wird (man ist eben hinreichend in die Kälte einsozialisiert). Die erlebten Diskriminierungen hingegen werden als anstößig empfunden und wirken auch auf das Handeln. Die Problematik ist jedoch jenseits spezifisch pädagogischer Handlungsprobleme angesiedelt, es geht um allgemein menschlichen Umgang. Die Studentin stolpert an keiner Stelle über berufsspezifische Probleme als solche, weshalb ihre Reflexionsprozesse generell jenseits pädagogischer Professionalität angesiedelt sind. Die Notwendigkeit, die im Reflexionsmodell angedachten IST-SOLL-Diskrepanzen auszuloten, stößt daher auf die gleiche Problematik wie Kasuistik in der Lehrerbildung seit eh und je: Wieso soll man das Vertraute zum Fremden machen? Wie können die erworbenen Normalitätsvorstellungen schulischer Praxis zum Reflexionsgegenstand werden? Dass diese Sensibilität für die Fragwürdigkeit pädagogischer Praxis (also jenseits der Diskriminierungsproblematik) auch bei der Studentin gerade nicht vorhanden ist, bestätigt das Datum. Inwiefern ihr mit der Nutzung des Modells zur ad-hoc-Professionalisierung besser beizukommen wäre, als durch universitär angeleitete Fallarbeit, ist eine

offene Frage und kann von den Autor*innen lediglich postuliert, nicht jedoch am Fall gezeigt werden. Der Versuch, das Reflexionsmodell als in der Analyse des Datums verankert darzustellen, erweist sich bei genauerer Betrachtung jedenfalls als eher narrative Kopplung disparater Dinge. Durch wiederholte Einschübe zur Anbahnung von den dem Reflexionsmodell zugrundeliegenden Ist-Soll-Abgleichen, wird der bestehende Bruch von Analyse und Modellbildung ggf. oberflächlich abgefедert, in der Sache handelt es sich um gegen die Logik des Datums stehende Herantragungen an dieses, wodurch sich die Autor*innen in die genannten Widersprüche verstricken.

4. Literatur

- Amling, Steffen (2019): Der angehende Lehrerinnenhabitus der Frau B. Zugänge zum Datum #1 von datum&diskurs aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode, datum&diskurs, 1, 07.09.2019.
- Dallmann, Christine (2019): Medienpädagogische Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern – Problemzentriertes Interview im Rahmen eines Grounded-Theory-Ansatzes. In: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt- Theorie – Methode (S. 943-971). München: kopaed.
- Hunger Ina, Müller Johannes (2016): Barney G. Glaser/Anselm L. Strauss: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Aldine Publishing Company: Chicago 1967, 271 S. (dt. Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern: Huber 1998, 270 S.). In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Klassiker der Sozialwissenschaften (S. 259-262). Wiesbaden: Springer VS.
- Meier, Michael & Kreische, Tina (2021): Wie Schulpraxis professionell reflektieren? Überlegungen zu einem Reflexionsmodell auf Basis der Analyse des Praktikumsdokumentes der Studentin N.B., datum&diskurs, 1, 15.06.2021.

Autor*in

Sascha Kabel, Dr. phil., Institut für Erziehungswissenschaften, Europa-Universität Flensburg,
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheitsforschung, Professionalisierung von Lehrpersonen, rekonstruktionslogische Unterrichtsforschung
Sascha.kabel@uni-flensburg.de